

SOSENSKI, Susana (...) USP – Ano V, n. 8, pp. 13-30, 2014

Entrevista com Susana Sosenski

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Doutorando em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Gizele de Souza

Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Introdução

Susana Sosenski é atualmente uma das mais importantes historiadoras da infância no México. Sua produção sobre temas como trabalho infantil, tribunal de menores e consumo infantil tem se tornado referência fundamental para pesquisadores na América de língua espanhola, nos Estados Unidos e, recentemente, do Brasil. Tem colaborado em pesquisas e intercâmbios com colegas brasileiros, como as atividades desenvolvidas junto ao grupo sobre história da infância da Universidade Federal do Paraná.

Susana é pesquisadora do Instituto de Investigações Históricas da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Graduiu-se como latinoamericanista pela Faculdade de Filosofia e Letras da UNAM e posteriormente doutorou-se em História no Colegio de México, onde iniciou suas pesquisas sobre a história da infância trabalhadora nas primeiras décadas do século XX.

Duas vezes premiada pelo Comitê Mexicano de Ciências Históricas por ter escrito os melhores artigos sobre o século XX, nos anos de 2006 e 2010 e agraciada pela Academia Mexicana de Ciências pela melhor Tese de Doutorado em Ciências Humanas e Sociais no ano de 2008, a produção de Susana é vasta e de fôlego, abarcando diferentes objetos e períodos, sempre procurando dar visibilidade, sobretudo, às experiências da criança mexicana e das diferentes infâncias por ela vividas, particularmente, no México pós-revolucionário.

Muito gentilmente, Susana dispôs-se a responder, para o dossiê de História da Infância e da Juventude da *Angelus Novus*, algumas perguntas sobre seu itinerário de formação, a configuração do campo da história e da historiografia da infância no México, bem como sobre seus interesses atuais de pesquisa e investigação.

G. S. & J. J. T. A.: *Profesora Susana, ¿cómo ocurrió su formación en cuanto historiadora? ¿Y cómo es que la infancia se tornó el objeto privilegiado de sus investigaciones?*

S. S.: Me formé inicialmente como latinoamericanista, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM donde cursé la carrera de Estudios Latinoamericanos, pues me interesaban los cruces entre la literatura, la historia y la filosofía que se proponían en ese programa de estudios. Mi primer acercamiento a la historia fue desde la historia política partidaria, ya que lo primero que escribí fue una tesis sobre el movimiento justicialista en Argentina entre 1983 y 1989. Poco después me interesé por la historia de México. Como historiadora me formé en El Colegio de México. Al iniciar el programa doctoral me interesaba la historia social por lo que me propuse investigar sobre el artesanado urbano en el siglo XIX. Gracias a un curso que tomé con Romana Falcón, en el que trabajamos con conceptos y teorías de los estudios de subalternidad y resistencia, comencé a preguntarme por sujetos que hasta ese momento habían sido poco atendidos por la historiografía, en este caso, los niños.

G. S. & J. J. T. A.: *Durante su período de formación e inserción en el campo de la historia de la infancia, ¿cuáles fueron los historiadores o investigadores cuya interlocución considera fundamental en la construcción de sus objetos de investigación?*

S. S.: Creo que todos los que nos interesamos en la historia de la infancia hemos partido de la lectura del libro de *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, de Philippe Ariès, así como de los trabajos de Lloyd deMause y Linda Pollock. Sin embargo, esos estudios, si bien sirvieron para delimitar un campo de estudio y plantear tesis que serían necesariamente discutidas por la historiografía posterior, pronto fueron criticados en diversos planos, tanto metodológicos como teóricos.

Cuando comencé a investigar sobre la historia de los niños en México la historiografía mexicana había avanzado seriamente al respecto. En México tenemos una tradición muy sólida de historia de la educación e historia de la familia, por lo que había grandes aportes desde esos campos. Sin embargo, aún en esos estudios, los niños permanecían en cierta medida marginados de las preocupaciones centrales de los historiadores mexicanos. Pronto comenzaron a desarrollarse investigaciones que se preocupaban por la historia de los niños, por las representaciones sobre ellos y por su participación en los grandes eventos nacionales. Alberto del Castillo, por ejemplo, escribió un libro fundamental sobre las representaciones de la infancia en la fotografía mexicana decimonónica. Beatriz Alcubierre y Tania Carreño publicaron el primer estudio sobre la participación de los niños y las niñas en la Revolución Mexicana de 1910. Luego, tuve que asirme de historiografía producida fuera del

país. Los trabajos que desde la historia social hizo Hugh Cunningham, Peter Stearns, Esmeralda Bolsonaro de Moura, Juan Suriano y el libro de la socióloga Viviana Zelizer, *Pricing the Priceless Child*, marcaron muchas de mis preguntas de investigación, especialmente la de la relación histórica de la infancia y la economía. Como una buena parte de la formación que recibí en mis estudios de posgrado fue desde el campo de la historia social, mis intereses decantaron en investigar a los niños como actores sociales.

G. S. & J. J. T. A.: *En Brasil, los grupos de investigación son fundamentales en la formación de nuevos historiadores en los más diversificados campos de estudio, entre ellos, el de la infancia. ¿Qué espacios de debate e interlocución fueron importantes en su proceso de formación y opción por la infancia como objeto de estudio?*

S. S.: Eso es algo que yo admiro mucho de la academia brasileña: los grupos de trabajo. En México hay una tradición importante de seminarios de investigación. Funcionan de diversas maneras, algunos para trabajar conjuntamente en publicaciones colectivas. Otros, como espacios de formación y discusión de avances de investigación. Los seminarios de Clara Lida, quién dirigió mi tesis doctoral, fueron espacios importantes de interlocución y donde encontré siempre cuestionamientos inteligentes que me permitieron ir definiendo mi tema; en sus seminarios y luego en el grupo de trabajo que organizamos con algunas colegas, encontré un lugar importante para debatir y discutir mis hipótesis. Actualmente, en tanto no existían en México seminarios de discusión sobre historia de la infancia, junto con mi colega Beatriz Alcubierre, hemos abierto el Seminario de Historia de la Infancia y la Adolescencia en el Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, que sesiona mensualmente desde hace dos años y en el cual trabajamos como grupo de estudio pero también como espacio en el cual se discuten los avances de investigación.

G. S. & J. J. T. A.: *En su artículo “Niños y jóvenes aprendices. Representaciones en la Literatura mexicana del siglo XIX”, publicado hace poco más de una década, usted apuntó que el mundo de la infancia era poco visitado por la historiografía mexicana. ¿Cómo se ha configurado la historiografía mexicana de la infancia? ¿Qué intereses se observan en la producción mexicana desde la publicación de su artículo?*

S. S.: La historiografía de la infancia en México parecería ser resultado de al menos tres fenómenos de importancia. Por un lado, los efectos de la historia social de los años sesenta en nuestro país. Que han sido muy fuertes. En tanto la historia social más clásica comenzó a

plantear la necesidad de hacer una historia de la gente común y una historia desde abajo, en la narrativa histórica emergieron nuevos actores; no sólo obreros y campesinos, sino también mujeres, homosexuales, indígenas o niños. En segundo lugar, la historia de la infancia tiene una impronta del giro cultural y del giro lingüístico, que plantearon nuevas preguntas a la historia, que abrieron, por ejemplo, todo un campo de estudio en torno a las representaciones, los imaginarios y los conceptos. En tercer lugar, pero no por ello ocupa un lugar menos relevante, considero que la Convención de los Derechos del Niño de 1989, que planteó por primera vez al niño no como un objeto de políticas públicas y de protección, sino como un sujeto de derechos, con capacidad de agencia, de participación y de expresión, abrió un campo de estudios en torno al niño en muy variadas disciplinas. No es fortuito que la década de 1990 sea la que haya atestiguado el boom de los Child Studies. Antropólogos, sociólogos, pedagogos, psicólogos, historiadores convirtieron al niño en el centro de atención de sus pesquisas.

En México, la historiografía de la infancia emergió en los años noventa y comenzó a delinearse en torno a dos grandes intereses. Por un lado, surgieron estudios más signados por las preguntas de la historia social. Las investigaciones inclinadas por esta perspectiva han estudiado predominantemente a los niños pobres, a los criminales, los niños “anormales”, a los trabajadores, a la infancia abandonada y “menesterosa”. Por otro lado, las preguntas de la historia cultural permearon las pesquisas de varios historiadores, que se enfocaron en las formas en que la infancia había sido “construida”, “imaginada” o “representada”, siempre desde la perspectiva de los adultos. Actualmente el campo de la historia de la infancia todavía está en construcción, no podría afirmar que ha terminado de consolidarse, aunque sí hemos logrado comenzar a plantear nuevas preguntas que apuntan a pensar en una mirada bifocal, como lo ha propuesto Steven Mintz, que atienda tanto a las representaciones e imaginarios de los adultos sobre la infancia como a las formas en que los niños construyeron culturas infantiles e interactuaron con las miradas, proyectos y artefactos culturales contruidos para ellos. Es decir, en este momento, hay un interés creciente por averiguar las formas cómo los niños han imaginado el mundo, cómo se han organizado, cómo han construido documentos históricos o han respondido a las producciones culturales que se elaboraron para ellos. La mirada bifocal también nos exige como historiadores, tener siempre presente la relación de la infancia con el mundo adulto. Los niños no existen separados del mundo adulto, así que debemos comprender sus interacciones, sus relaciones, sus conflictos e imitaciones.

G. S. & J. J. T. A.: *En Brasil, en el proceso de formación del campo de la historia de la infancia, los historiadores dialogaron más directamente con la historiografía francesa. Sólo recientemente han sido ensayados diálogos, en nivel internacional, con las historiografías de la*

infancia italianas, inglesa y latino-americana. En el caso de la formación del campo de la historiografía de la infancia mexicana, ¿cuáles han sido las interlocuciones internacionales más significativas?

S. S.: La historiografía francesa también fue esencial para nosotros. Especialmente la que siguió a la escuela de los Annales. Pienso en los trabajos de Philippe Ariès, Roger Chartier, Arlette Farge o Michael Foucault, como algunos de los autores que nos ayudaron a plantear interrogantes en torno a la relación de los niños con la modernidad, a las formas de apropiación de los niños de libros y lecturas escritas para ellos o la manera en que los niños y sus “vidas frágiles” podían mostrar una parte del enorme caleidoscopio de la vida social mexicana. Hoy en día hemos integrado también muchos de los avances de la historiografía de la nueva historia cultural estadounidense, que tiene un amplio grupo de historiadores trabajando alrededor de la infancia y la adolescencia.

En mi caso particular, me ha preocupado establecer un diálogo constante con la historiografía latinoamericana, ya que existen muchos puntos de coincidencia. La historia de la criminalidad infantil, por ejemplo, la instauración de tribunales para menores infractores en varios países de la región, o el establecimiento de programas de protección infantil como la Gota de Leche y el cuidado a las madres, así como programas de ahorro escolar, y de consumo infantil, evidencian no sólo problemáticas trasnacionales sino también políticas trasnacionales para la infancia latinoamericana que debemos analizar con mayor profundidad.

G. S. & J. J. T. A.: *¿Es correcto afirmar que la Revolución Mexicana fue un divisor de aguas en la experiencia de la infancia en México? Si es así, ¿cómo era la infancia pre y pos revolucionaria? En su forma de ver, ¿cuáles fueron los cambios más significativos? ¿Y cuáles las permanencias?*

S. S.: Ese es un tema que ha suscitado múltiples debates. Hay una amplia historiografía revisionista que se pregunta en qué medida la Revolución permitió la permanencia del viejo régimen en múltiples aspectos, desde el ámbito institucional hasta el de las costumbres cotidianas. En el caso de la infancia, sostengo que la Revolución Mexicana fue un parteaguas. Especialmente, las transformaciones más importantes se dieron en la década de 1920, cuando inició el periodo de “reconstrucción nacional” y finalizó el conflicto armado, la guerra civil. Ese contexto de pacificación permitió a un grupo de nuevos profesionales dedicados a la niñez (psicólogos, pediatras, maestros, juristas), así como a las instituciones gubernamentales, debatir abiertamente las problemáticas de la infancia y las medidas para su protección. La

nueva Constitución Política promulgada en 1917 planteó dos temas fundamentales en relación a la niñez: la educación laica, gratuita y obligatoria, y la protección del trabajo infantil, estableciendo la edad mínima en 12 años. Otro espacio muy importante fue el Congreso Mexicano del Niño, celebrado en 1921 a iniciativa de uno de los grandes diarios de circulación nacional: *El Universal*. En ese Congreso, los especialistas plantearon una serie de iniciativas centradas en la salud, la educación, la alimentación y la corrección de la infancia delincuente, que luego se retomarían en leyes y decretos, pero que a su vez planteaban muchas de las ideas que ya venían exponiéndose en congresos y reuniones panamericanas que se habían celebrado con anterioridad. Los gobiernos revolucionarios partieron de la idea de que era el Estado el que debía encargarse de la formación de la ciudadanía y que los ciudadanos se formaban desde la niñez. Los niños eran los ciudadanos en ciernes, los hombres y mujeres del futuro, pero especialmente los trabajadores del porvenir. El México posrevolucionario planteó abiertamente la construcción de un “niño nuevo”.

Los niños del México revolucionario debían permanecer libres de adicciones, ser trabajadores honestos, deportistas, alejarse de los fanatismos religiosos, ser organizados, corporativos y racialmente homogéneos. El nuevo concepto de niño se fue construyendo a la par que el nuevo concepto de sociedad.

La creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 es uno de los ejemplos de los grandes cambios que traería la Revolución Mexicana en torno a la niñez. Los proyectos educativos, como las misiones rurales, las campañas de alfabetización, la apertura de escuelas en todo el país, la difusión de la lectura y los libros, obras de teatro, y eventos culturales dieron un nuevo cariz a la vida de los niños mexicanos. En el campo de la salud, proliferaron las campañas y las iniciativas para atender a los niños desde muy temprana edad, incluso desde el embarazo de sus madres. Todo esto decantó en la creación de instituciones de salud que existen hasta el día de hoy, como el Hospital Infantil de México inaugurado en 1943.

G. S. & J. J. T. A.: *Un fenómeno abordado en una de sus investigaciones fue el “Teatro Guiñol para Niños”. Podría explicarnos en qué consistió tal experiencia en México y cuál fue su relevancia para la comprensión histórica de la infancia mexicana en el siglo XX?*

S. S.: El teatro guiñol fue uno de los grandes proyectos educativos de la década de 1930 en México. Las autoridades mexicanas habían seguido de cerca la experiencia educativa rusa que empleaba a los títeres como vehículos didácticos. El “teatro guiñol” fue un programa del Departamento de Bellas Artes que inició en 1932 y se concentró en divulgar un amplio abanico de valores como la alfabetización, la importancia de la escuela, el laicismo, la defensa de la expropiación petrolera, el trabajo y la higiene. Los títeres se convirtieron en un vehículo

ideal para llevar las ideas gubernamentales a la población adulta e infantil de los sectores populares. En tanto el niño era considerado como un agente de transformación social, como el ciudadano del futuro que debía moldearse en los ideales revolucionarios, muchos niños mexicanos fueron convertidos, a través del teatro guiñol, en actores sociales, en una suerte de “puente” que llevara la ideología oficial a las familias mexicanas. Cuando uno analiza el contenido de las obras de teatro que se presentaban en las escuelas, pero también en los parques, en el manicomio o en las cárceles, es evidente que la idea central era el trasfondo es construir un nuevo ciudadano a partir de dos discursos centrales: el trabajo y la higiene. Las obras de teatro guiñol tuvieron una enorme acogida tanto entre el público infantil como entre el público adulto y deben entenderse no sólo como didactismo político sino también como un medio de propaganda del régimen mexicano.

Lo interesante para mi, como historiadora de la infancia, es no sólo comprender cuáles eran los discursos producidos para la infancia o cuáles eran los proyectos estatales para la infancia, sino cómo esos discursos y proyectos fueron apreciados por los niños. ¿Realmente la audiencia infantil, el público escolar, entendía el trasfondo socialista difundido por estas obras de teatro? ¿En qué medida los niños trabajaron más o fueron más limpios después de ver a los títeres hablar sobre eso? Las fuentes documentales nos dificultan conocer la recepción y la apropiación de estas producciones culturales. Quién mejor estudió esto fue mi colega Elena Jackson Albarrán, que a partir del análisis de dibujos infantiles, dio cuenta de que los discursos estatales no eran entendidos a cabalidad por los niños, quienes asociaban a los patrones explotadores de las fábricas retratados en las obras, con la maldad del diablo visto por la tradición católica. El estudio de las expresiones infantiles nos permite observar qué tan exitosos o decepcionantes han sido los proyectos para la infancia. Sin embargo, hacen falta muchos otros estudios para advertir si el mensaje del trabajo y la higiene o las ideas de redención social fueron captados por los niños y si marcaron su vida adulta, aunque es indudable que los niños fueron signados por los muñecos guiñol en muy diversas formas. Algunos adultos todavía recuerdan el impacto visual del teatro guiñol en su infancia y guardan el recuerdo de las obras de títeres en su memoria como parte de su historia personal.

G. S. & J. J. T. A.: *El trabajo infantil es uno de los hilos conductores de sus indagaciones sobre el niño del pasado. ¿Qué tipo de desafíos son enfrentados por el historiador que opta por abordar una temática todavía tan presente en nuestras sociedades latino-americanas, a pesar de los avances que se han procesado en torno de esta cuestión de la segunda mitad del siglo pasado para acá? ¿No hay un riesgo de que se produzca una historia involucrada en demasía con las luchas y debates que todavía cargan colores fuertes en el tiempo presente? ¿O, en el otro extremo,*

el de recusarse a ofrecer, a través de la Historia, una contribución para esta tan necesaria discusión?

S. S.: Yo pienso que los historiadores debemos estar comprometidos con el presente. Ha habido muchas discusiones de en dónde termina la historia y en dónde comienza la antropología o la sociología. Pero también, y especialmente en la zona sur de nuestro continente, se ha desarrollado un poderoso campo de estudios historiográficos: la historia del tiempo presente. ¿Realmente los historiadores no tenemos nada que decir sobre los problemas actuales? ¿Valdría otra vez regresar a las preguntas clásicas de para qué sirve la historia? En la actualidad es evidente que las definiciones oficiales sobre trabajo infantil ya no son suficientes. Tampoco es suficiente la perspectiva proteccionista o abolicionista. Los niños se han convertido en interlocutores a quienes es necesario escuchar. Las organizaciones infantiles en algunos puntos de Latinoamérica, especialmente en Bolivia, han cuestionado las “miradas desde arriba” de sus actividades económicas. Han planteado nuevas definiciones del trabajo infantil, así como de su función social como trabajadores. Pienso que el desafío para un historiador es precisamente intentar entender cómo hemos construido ciertas nociones, conceptos, prácticas o políticas y cuántas de éstas han sido erróneas o exitosas. Por ejemplo, a principios del siglo XX, sobre todo en las tres primeras décadas, en varios países latinoamericanos se consideró que los niños de los sectores populares debían trabajar. Imperaba una idea decimonónica del utilitarismo social y todavía la escuela no aparecía como un espacio de movilidad social ascendente, sobre todo entre los sectores más pobres de la sociedad. Conocer que el trabajo infantil era deseable, que se fomentaba en las escuelas, en las instituciones de corrección social, nos permite desnaturalizar la idea de que el trabajo infantil por sí mismo es algo negativo, como sostienen algunos organismos internacionales en la actualidad.

David Armitage, profesor de la Universidad de Harvard, ha señalado que los historiadores podemos contribuir a pensar los problemas actuales en una larga duración, pensar que lo complejo de algunos problemas se ha generado hace varias décadas o siglos, y que podríamos ayudar a entender lo que es temporal o contingente de lo que es duradero o acumulativo, ayudar a cuestionar las miradas de corta duración que predominan en la política.

Por ejemplo, terminada la Revolución Mexicana, los gobiernos buscaron revertir el orden de cosas que había ocasionado la guerra. Llevaron su proyecto reestructurativo a todos los ámbitos sociales, desde las instituciones a las mentalidades. Su idea fue crear nuevas familias, nuevos hombres, mujeres y niños. El “niño nuevo” debía y desarrollar ciertas habilidades para insertarse como un sujeto activo en el camino de México hacia la

modernización. El niño tendría que ser higiénico, ahorrativo, disciplinado, trabajador, respetuoso y conocedor de las diferencias de género. La educación socialista del régimen de Lázaro Cárdenas (1934-1940) le fomentó además la defensa de la organización sindical y colectiva, así como ser industrioso, productivo y capacitado.

El niño pobre se configuró como un sujeto económicamente valioso, tanto para sus familias como para el gobierno y la sociedad. En un contexto signado por la pobreza, los niños de las familias populares se convirtieron en actores clave en las estrategias de sobrevivencia. Esta situación no era nueva, hacía ya varios siglos que el trabajo se consideraba un aspecto propio del desarrollo de los niños y de la vida familiar. Sin embargo, en las primeras décadas del siglo XX llama la atención no sólo la heterogeneidad de espacios y actividades para el trabajo infantil sino especialmente que diversas instituciones estatales promovieron el trabajo infantil.

En las décadas que siguieron a la Revolución mexicana los niños y adolescentes pobres trabajaron tanto como pudieron, llegaron a constituir alrededor del 7 por ciento de los trabajadores manufactureros de la ciudad de México. No existen cifras de los niños aprendices de talleres artesanales, una de las actividades más recurrentes de la infancia en las ciudades, pero podemos afirmar que el aprendizaje gozó de aceptación general y de una alta valoración social pues las autoridades y los ciudadanos juzgaron a estos espacios laborales como favorables para los niños ya que combinaban el trabajo con la posibilidad de aprender “los secretos de un oficio”. En las fábricas, ya fuera con sus actividades como aprendices o ayudantes, los niños compitieron con el trabajo femenino adulto y complementaron el trabajo masculino adulto compartiendo con estos sectores las condiciones de trabajo, los peligros, la insalubridad, los accidentes, los bajos salarios, las largas jornadas y la explotación. Las autoridades del Departamento de Trabajo y de la propia Secretaría de Salud se mostraron incapaces para cumplir con los preceptos constitucionales que protegían el trabajo infantil y, en gran medida, fueron condescendientes, soslayando la contratación de menores en aras de auxiliar a la infancia, a las familias populares o a los empresarios.

Mientras el trabajo en lugares “cerrados” como talleres artesanales, fábricas y escuelas se asoció a la honradez, el trabajo en la calle se asoció con la delincuencia y el vicio. La reacción gubernamental hacia los niños trabajadores pobres, sucios o abandonados fue temerles, criminalizarlos, estigmatizarlos y encerrarlos.

Tal como había descubierto Hugh Cunningham para el caso inglés, uno de los graves problemas de la infancia pobre de la primera mitad del siglo XX en la ciudad de México no era el trabajo infantil, sino el desempleo infantil, en especial en los años que rondaron a la crisis de 1929, en las que se contrajo el mercado laboral y los niños y los adultos fueron

despedidos de las fábricas. Los niños se vieron obligados a encontrar ocupación y remuneración en las calles de las ciudades. Entre 1935 y 1936, por ejemplo, los niños constituyeron el 70 por ciento de los detenidos por mendicidad en la ciudad de México, lugar donde para 1940 se señalaba que al menos había 3,389 niños en actividades laborales en la calle. Cinco años más tarde se estimaba una cantidad de 6,000 niños.

Las autoridades idearon una serie de leyes e instituciones para recluir a los niños de y en la calle y encaminarlos hacia lo que se consideraba la senda de la decencia: la honestidad a través del trabajo. Una de las terapéuticas utilizadas para corregir a los niños delincuentes, infractores o incluso enfermos mentales fue la laboroterapia. De esto dan cuenta los expedientes del Tribunal de Menores y del Manicomio de la Castañeda. El trabajo infantil fue concebido como un agente de rehabilitación, de regeneración de la salud moral, mental y física. En el discurso oficial las actividades laborales infantiles dentro de las instituciones correccionales posibilitaban que los menores obtuvieran recursos pecuniarios con la venta de sus productos, desarrollaran aptitudes técnicas y adquirieran los valores intrínsecos al trabajo (disciplina, puntualidad, productividad). El trabajo de los niños en estas instituciones se concibió como una forma de regeneración se utilizó para financiar desde dentro a las instituciones.

Formar trabajadores se convirtió en una prioridad para los regímenes posrevolucionarios. El trabajo infantil dentro de las escuelas y correccionales se institucionalizó a través del aprendizaje de oficios. Bajo la retórica del nuevo papel activo de la infancia a muchos niños y adolescentes se les convirtió en una suerte de mano de obra cautiva, con la obligación de recrear en pequeño un mundo adulto, corporativo y trabajador mediante la producción de manufacturas comerciables, faenas de rehabilitación de edificios escolares, participación en bancos, cooperativas y sindicatos escolares.

El trabajo infantil y la formación en los oficios se integraron al salón de clases para formar individuos esencialmente prácticos. El modelo educativo se subordinó a la lógica productivista del gobierno y buscó compaginar el trabajo infantil existente con la educación popular. Los maestros interpretaron la pedagogía de la acción, retomada de algunos planteamientos del pedagogo estadounidense John Dewey, como un “conjunto de oficios que hiciera de los niños en el menor tiempo posible buenos obreros y artesanos.” De tal modo, durante la primera parte del siglo XX los trabajos manuales constituyeron una parte esencial de los programas de estudio. Los gobiernos posrevolucionarios mostraron que la escuela y el trabajo infantil no debían ser incompatibles ni irreconciliables; las políticas educativas exigieron que los niños y adolescentes pobres respondieran simultáneamente a dos requerimientos: el trabajo y la asistencia a la escuela. Para ello se crearon escuelas de medio tiempo. Podemos decir que durante la posrevolución el trabajo infantil y la educación se

convirtieron en un binomio. La escolarización no se utilizó como un instrumento para combatir o erradicar el trabajo infantil sino por lo contrario, se organizó de modo tal que este se integrara al salón de clases y formara individuos esencialmente prácticos.

G. S. & J. J. T. A.: *Las relaciones entre cine e infancia son otro punto sobre el cual sus investigaciones incidieron en diferentes momentos, sea por cuenta de las discusiones en torno del impacto del cinematógrafo sobre las prácticas y experiencias de los niños en la década de 1920, sea como una fuente para pensar las representaciones sobre la infancia trabajadora en México en la década de 1950. ¿Cuáles las potencialidades del cine como objeto y de las producciones cinematográficas como fuentes para la historia de la infancia? ¿Qué escenarios de la infancia las inversiones en esta temática han desvelado en la historiografía mexicana de la infancia?*

S. S.: Hace algunos años envié un artículo a una revista de historia cultural y me sorprendió que al ver las fuentes que yo utilizaba, principalmente cinematográficas, el editor me pidiera una historia hecha con “fuentes oficiales”. ¿Qué tipo de historia de la infancia podríamos hacer si sólo acudiéramos a los archivos “oficiales”? La vida de los niños y las niñas, así como las de la mayor parte de los sujetos, transcurren fuera de la documentación oficial. Los niños infractores que aparecen en los archivos judiciales, son sólo una parte de los que transgredieron las normas, y lo que se relata sobre ellos en la documentación es una mínima parte de su vida. Los niños han sido marginalizados de los archivos históricos. Sus palabras, sus gestos, sus oposiciones, sus resistencias, propuestas o participación, no se han considerado relevantes como para ser guardadas y mucho menos se les ha considerado como parte de la memoria de una nación o de la historia de una localidad, comunidad o región. Los historiadores de la infancia nos vemos enfrentados a una dificultad metodológica monumental para hacer historia de los niños “desde abajo”, es decir, atendiendo a la perspectiva infantil, y hemos tenido que auxiliarnos de lo que los adultos dijeron, hicieron, pensaron o imaginaron sobre la infancia. Lo que quiero decir es que debemos escudriñar en todas las fuentes posibles y que incluso lo que se pudieran considerar intrascendentes vestigios del pasado pueden dar cuenta de aspectos importantes de los niños en la historia.

Yo he utilizado el cine como fuente documental en dos niveles. Para estudiar los discursos fílmicos a los que los niños estuvieron expuestos y cómo reaccionaron a ellos, y para estudiar las formas en que los niños fueron representados en los discursos fílmicos y cómo estas representaciones muchas veces no estaban del todo ancladas a la vida cotidiana de la infancia mexicana. En el primer caso, me ocupé de los años veinte en la ciudad de México, un momento en el que la población mexicana abarrotó las recientemente creadas salas de cine.

Para ese entonces no existía todavía una separación entre género de cine adulto y cine infantil, de tal modo, los niños estaban expuestos a observar las películas que veían sus padres o sus madres: escenas de amor arrebatado, besos en público, criminales y bandas de malhechores, asesinatos y robos. Muchas de estas escenas eran representadas por los niños en sus juegos, pero también delineaban algunas de las acciones de los niños en la sociedad. De tal forma, en un cruce con el archivo judicial, descubrí que varios niños infractores habían emulado lo que habían visto en la pantalla grande. Esta gran capacidad imitativa de los niños preocupó a los protectores de la niñez y fue generando que se creara una conciencia de que las películas para adultos eran nocivas para los niños. En medio de esos debates fue naciendo el cine infantil, producto de una necesidad de dar a los niños un producto cultural ajustado a su desarrollo cognitivo y definitivamente más lúdico.

En el segundo caso, estudiando la representación de los niños trabajadores en el cine, advertí que las películas de la Época de oro, especialmente durante la década de 1940 y 1950, que se caracterizó por ser un cine que enfatizaba lo que se consideraban las características y tipos nacionales, aparecieron poco en las películas mexicanas. Su marginal presencia en la pantalla contrastaba con la variedad de trabajos que desarrollaban en las ciudades y en el campo. El cine aludía a una serie de estereotipos de niños trabajadores (lustrabotas, jornaleros o aprendices en talleres artesanales) cuando en realidad los niños trabajaban en muy diversas actividades, cargaban bolsas en los mercados, limpiaban y cuidaban automóviles, vendían todo tipo de mercancías en la calle, despachaban gasolina. En las películas se advierte cierto optimismo fílmico. En buena parte de las películas mexicanas de los años cincuenta en las que aparecieron niños trabajando, parecía que la pobreza y el trabajo infantil no eran una carga sino que debían aceptarse con alegría. Los niños trabajadores que se representaron en el cine parecían convencidos de trabajar, lo tomaban como parte de sus tareas y responsabilidades dentro de la familia y parecían tener la mejor disposición a sacrificarse por los adultos, especialmente por sus madres y sus hermanas. El “niño fílmico” en el cine nacional, pocas veces tiene matices, contraluces o volumen, más bien es una figura plana que responde a estereotipos infantiles, que resaltan poco el protagonismo de los niños trabajadores y elimina la heterogeneidad de actividades infantiles.

No podemos olvidar los importantes trabajos de Julia Tuñón, especialista en historia del cine, sobre las representaciones de los niños y los adolescentes en la época de oro del cine mexicano. Tuñón habla de cómo los adolescentes fueron “inventados” por el cine de los años cincuenta, es decir, de cómo el cine creó imaginarios sobre los adolescentes. Los mexicanos contamos con una gran producción fílmica desde principios del siglo XX a la que todavía le podemos sacar mucho provecho en términos analíticos. Quizá la película que más se ha estudiado en términos de su representación del niño mexicano haya sido *Los Olvidados*, de

Luis Buñuel, filmada en 1951, que da cuenta de la tragedia de los niños más pobres de la capital, pero también de variadas formas en que los niños eran actores sociales.

G. S. & J. J. T. A.: *Actualmente, sus investigaciones han abordado las cuestiones relativas a la producción del niño como consumidor en México. ¿De dónde surgió ese interés y qué han revelado los primeros resultados de esas investigaciones?*

S. S.: Gran parte de mi investigación en los últimos diez años se ha concentrado en estudiar los vínculos y la participación de los niños y las niñas con la economía. Por muchos años me dediqué a estudiar el trabajo infantil, como una forma fundamental de participación económica de la infancia que, en el caso mexicano, determinó muchas veces si una familia podía sobrevivir o no. Posteriormente estudié el programa de ahorro escolar, una política educativa que no sólo fue privativa de México sino de gran parte de los países de nuestro continente y de Europa. El ahorro escolar formó parte de la extensa “revolución cultural” que siguió a la Revolución Mexicana. No fue sólo una política educativa construida e impuesta desde arriba (la Secretaría de Educación Pública) sino un programa que debió negociar con las familias pobres, los maestros, los directores de escuelas y los alumnos. En los años posteriores a la Revolución Mexicana, específicamente en las cuatro primeras décadas del siglo XX, el Estado, encarnado en sus instituciones, fomentó a través de múltiples espacios la participación de los niños en la vida económica del país. El ahorro escolar aparece como un ejemplo claro de las formas en que la infancia fue atravesada por las relaciones económicas y los entramados del incipiente capitalismo en el que se insertaba México -- como otros países de América Latina --, en donde enseñar “el valor del dinero” a los niños se convirtió también en una forma de “construir infancias.” Y si el contexto en el que se desarrollaron estos programas era el del reconocimiento a los niños como sujetos “invaluables”, (tal como lo ha planteado Viviana Zelizer) contradictoriamente esta política escolar los convirtió en sujetos económicamente muy valiosos a quienes había que formar como “ciudadanos económicos” e instruirlos en nociones básicas de finanzas. En tanto se pensaba que la sociedad de consumo que despegaba en México estaba tentando a la infancia al “derroche”, el ahorro escolar serviría para que las cantidades que los niños gastaban en dulces o juguetes se convirtieran en una base regular de ahorro.

El ahorro escolar pretendió reformar moralmente no solo a la niñez sino a la sociedad mexicana y promover el uso de instituciones bancarias entre la población. De tal modo, si bien este programa fue un esfuerzo estatal para controlar los gastos infantiles, fue también un ejercicio para fiscalizar los gastos de las familias. A los niños se les confirió un

papel activo como sujetos económicos pero también como educadores y moralizadores de sus padres.

Para el tema del consumo infantil me gusta pensar en una frase que en 1970, en su libro *La sociedad de consumo*, escribió el filósofo y sociólogo francés Jean Baudrillard quien señaló que el sistema tenía “necesidad de los hombres como trabajadores, como ahorradores y cada vez más como consumidores.” A lo largo del siglo XX los niños fueron considerados “sujetos económicamente valiosos”. Si en la primera mitad del siglo diversas instituciones y actores sociales y políticos refozaron el papel del niño como trabajador, especialmente si provenía de sectores populares, las políticas económicas de la segunda posguerra, la sociedad de consumo, las nuevas ideas sobre los derechos de los niños, así como la influencia estadounidense, provocaron que a mediados del siglo XX se diera un cambio significativo en algunas de las concepciones sobre la infancia mexicana. Aquél niño trabajador económicamente valioso, que laboró en fábricas, calles o talleres artesanales, al que diversos actores sociales insistieron que el trabajo lo llevaría por el camino de la virtud y la honestidad, tuvo que coexistir con el niño consumidor, una nueva figura infantil emanada de la creciente y boyante clase media de los años cincuenta, ensalzada por los gobiernos y lisonjeada por los medios de comunicación masiva. Es decir, el ideal de convertir al niño en el trabajador del futuro cedió paso a una nueva preocupación: convertirlo en el futuro consumidor.

Varios discursos (pedagógicos, psicológicos, sociológicos) coincidieron en que en el mundo del mercado era esencial que los niños fueran protagonistas, pudieran tomar decisiones y tuvieran derecho a exigir. Había una suerte de ideal democrático en procurar que los niños se comportaran así. El modelo de niño consumidor no era un producto nacido del siglo XX o del surgimiento de la televisión como podría pensarse. Desde el siglo XIX la prensa comenzó a imaginar al niño como parte sustancial del mundo del consumo, pero este proceso se consolidó a mediados del siglo XX. Fueron las empresas privadas las que se erigieron como las más poderosas constructoras del modelo e imaginario de infancia consumidora. La publicidad se convirtió en una agencia educativa de carácter informal cuyo objetivo fue crear sujetos capaces de participar en el mercado.

Debemos entender a este niño consumidor más como una construcción discursiva que como una experiencia o identidad infantil generalizada, la cultura del consumo infantil no llegó a todos de forma homogénea. Así como el niño trabajador fue un modelo para los sectores populares, el niño consumidor fue un paradigma propio de las clases medias y altas urbanas. El sonriente niño blanco, sentado en su propia habitación, rodeado de juguetes y vistiendo buena ropa que aparecía en los anuncios publicitarios a lo largo del continente se convirtió en el símbolo de los placeres del consumo y del progreso económico.

A principios del siglo XX la publicidad para niños se dirigió esencialmente a sus madres pero para los años cincuenta comenzó a pedírseles que hicieran a sus hijos partícipes del proceso de consumo. Es decir, en tanto los niños difícilmente acudirían solos a las tiendas departamentales para realizar alguna compra, los publicistas aludieron al binomio madre-hijo y éste se convirtió en un sujeto co-consumidor. Los niños debían aprender a identificar y demandar productos. Los anuncios aludían y exigían la acción infantil para pedir, seleccionar y desear.

El mundo de la publicidad elaboró múltiples estrategias y ardides para atraer a la infancia, utilizar a personajes famosos entre la niñez, crear clubes y asociaciones infantiles, regalos, cupones de descuentos y programas de radio. Se insistía en dar voz y acción a los niños pidiéndoles que contestaran, diseñaran o respondieran propagandas, promoviendo hábitos de consumo y de asociación, simulando una pretendida autonomía infantil y fomentando la creación de comunidades infantiles con intereses específicos de consumo.

Para construir a ese niño consumidor también se ideó una arquitectura para la infancia. En su tránsito por la ciudad casi todos los niños a mediados del siglo XX pudieron observar cómo las muñecas de plástico abrían y cerraban los ojos y como avanzaban los autos a pilas, gracias a los escaparates de las tiendas departamentales y las jugueterías, que se organizaron para que los consumidores pudieran tocar la mercancía y conocer el precio sin tener que preguntarlo. Estas tiendas introdujeron elementos para estar “a la altura de los pequeños”, es decir, hubo un cambio de perspectiva pensando en el cliente infantil.

Atraer a los niños al consumo se consideraba un “arte” del que participaron empresarios, publicistas, arquitectos y empleados. Las tiendas no sólo se reorganizaron arquitectónicamente hacia el interior sino también hacia afuera, a través de sus vitrinas decoradas cuidadosamente para seducir a los potenciales clientes que circulaban por la calle e invitarlos a entrar. A estas estrategias comerciales se sumó la creación de los departamentos de juguetes, espacios dedicados exclusivamente a la infancia dentro de la tienda o los anexos a ésta. Era claro que las decisiones de compra pasaban ahora por el deseo del cliente de tener cierta experimentación con el funcionamiento del producto. Los juguetes se colocaron a la altura de los niños y comenzó a permitirse que los probaran y jugaran con ellos. Estos principios estimularon el espíritu de compra pero a la vez otorgaban a los niños la categoría de consumidores.

G. S. & J. J. T. A.: Es recurrente en su producción la preocupación de que el niño sea estudiado no sólo a través de la óptica de los adultos, esto es, de sus representaciones sobre la infancia, pero, sobre todo, como actor histórico, partícipe pleno de los procesos en los cuales se

encuentra insertado. ¿Cómo, en termos de operación histórica, fuentes y metodologías, hacen para capturar esa presencia y percibir tal acción del niño en un mundo dominado por los adultos? Qué sugerencias de trabajo podría compartir con los historiadores que también desean investigar la infancia y el niño sobre esta óptica?

S. S.: Analizar las relaciones entre niños y adultos en un sentido unilineal, es decir, sólo a partir de las formas en que los adultos han pensado, representado o tratado a los niños, empobrece el análisis. Este problema puede sortearse con el enfoque bifocal que sugiere Mintz. Es decir, las instituciones y los adultos buscan moldear las infancias, pero los niños tienen formas no previstas de respuesta ante esos modelos contruidos sobre y para ellos. Y ahí las preguntas de la historia social se convierten en detonantes fundamentales para este tipo de reflexión. La infancia es sin duda una construcción social y un conjunto de expectativas hacia los niños desarrolladas por los adultos. Pero las experiencias de los niños pueden ser muy distintas de lo que los adultos esperan de ellos. En suma, es tan necesario entonces estudiar al niño como sujeto (a sus experiencias, sus relaciones sociales, sus prácticas y voces) como a la infancia (representaciones, construcciones, imaginarios).

En tanto los niños fueron actores sociales, elementos clave, agentes activos en la reproducción social, cultural, económica y en la transmisión de valores, estatales, familiares, comunitarios, es fundamental que la historiografía sobre la infancia comience a generar nuevas preguntas. Si muchos estudios se han enfocado a las formas en que la infancia era definida y representada o cómo los adultos trataban a los niños, la academia debe poner cada vez más atención a los niños en sí mismos: sus voces, experiencias y agencia. Los académicos necesitan reconocer que los niños, como otros grupos sociales, crean sus propias culturas de pares, con vocabulario específico, rituales, estilos, valores. Los niños observan, adaptan, interpretan y reinventan la cultura alrededor de ellos. Es decir, es necesario dar vuelta a la página y agregar, al mundo de las representaciones y las ideas, un aporte sobre los sujetos, observar sus prácticas, sus comportamientos, sus interrelaciones y los significados que los niños otorgaron a las ideas sobre ellos.

No hay duda de que la información sobre las experiencias de los niños frecuentemente es incompleta, no hay duda tampoco que es mucho más difícil obtener información de los propios sujetos que de las percepciones, recomendaciones y artefactos culturales creados por los adultos. Pero tal vez los problemas de las fuentes se vislumbren más grandes de lo que son. Hay que mirar al sujeto (niño), para ver no cómo se construye desde afuera, sino cómo elabora el su propia identidad y cómo discute, se apropia, retoma y negocia con los discursos sobre él.

Múltiples esfuerzos se han dado para documentar las miradas infantiles sobre eventos históricos específicos. Los archivos judiciales proporcionan una valiosa veta para el estudio de la infancia o, para ser más precisos, de las infancias en la historia, no sólo porque permiten desentrañar la participación de los niños en el devenir social, advertir su participación en la vida familiar o en el funcionamiento de las políticas y prácticas dentro de las instituciones de control social, sino porque a través de una lectura entre líneas en las fojas de un legajo judicial y de una delicada atención a las palabras, es posible percibir murmullos, gestos, muecas, hábitos, diversiones, miedos, sufrimientos y alegrías infantiles.

Los diarios infantiles, joyas documentales que se encuentran rara vez, y que los archivos nacionales tampoco se han preocupado por resguardar, cuentan cómo los niños observaron y participaron en la realidad que los rodeaba, mostrando el valor del registro diario de la actividad personal como una “expresión espontánea de la individualidad.”

Los documentos producidos por niños (diarios, cuadernos, dibujos, videos, fotografías, cartas, caricaturas) muestran las formas en que dialogan las representaciones y las prácticas (uno de los grandes meollos de la historia cultural) y abren la posibilidad de articular nuevas narrativas historiográficas en las que, entre otras cosas, predomine el eterno bullicio de las voces infantiles y deje de imperar su silencio. Creo que lo primero que debemos hacer para escuchar las voces infantiles en la historia es tener conciencia de su importancia. Sin preguntas no hay investigación histórica. Sin preguntas, los archivos pueden permanecer en el mutismo. Una vez que la pregunta central sea ver cómo los niños dialogaron, negociaron, resistieron o reprodujeron los discursos elaborados por los adultos, sus voces comenzarán a aflorar en las fuentes, seremos capaces de encontrarlas entrelíneas, a pesar de las mediaciones que sufre cualquier fuente.¹

1 Algunas respuestas de la entrevista retoman fragmentos de las publicaciones de Susana Sosenski.

